೩

ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಅಂತಸ್ಥತತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತ: ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲಿನ ಪರಿಣಾಮ

– ಆಯೆಶಾ ಕಿದ್ವಾಯಿ

ಸಾರಾಂಶ: ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪರಿಸರದ ಭಾಷೆ ಕಲಿಯುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯವೇ? ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸವು ನಿಜಕ್ಕೂ ಎಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ? ವ್ಯಾಕರಣಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಹೊಸ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ? ಮಕ್ಕಳ ಪರಿಸರದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ಇತರೆ ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸುಲಭವಾಗಿ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ? ವಿಷಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಅನುಭವ ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ? ಇಂತಹ ಮೂಲಭೂತ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಈ ಲೇಖನ ಮಗುವಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗದ ಭಾಷೆಯ ಮೂಲಕ ಇತರ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಅಂತಸ್ಥತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅನುಮಾನಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತ– **innate hypothesis,** ಮೌಖಿಕ ವರ್ತನೆ– **verbal behaviour,** ವರ್ತನಾವಾದ–**behaviorism,** ಪುನರ್ಬಲನದ ಪ್ರಚೋದನೆ– **reinforcement of the stimuli,** ವ್ಯಾಕರಣರಹಿತತೆ– **ungrammaticality,** 'ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಬರ'– **poverty of stimulus,** ಸಹಜ ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತ– **nativist ideas,** ನಿಗಮನ ಪ್ರಕ್ರಿಯಾಧಾರಿತ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ– **inductive process of language learning,** ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧತೆ– **grammatical form,** ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತ– **early stage of langauge acquisition,** ಸಹಜ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ– **innate linguistic capacity,** ವಲಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ– **domain specific intelligence,** ನಿದಿರ್ಷ್ಟ ಭಾಷಾ ವಿಕಲತೆ– **specific language impairment,** ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಕ್ರಾಂತಿ– **Chomskyan revolution.**

೧೯೫೯ರಲ್ಲಿ ನೋಮ್ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಮಾಡಿದ ಬಿ. ಎಫ್. ಸ್ಕಿನ್ನರ್‌ನ ಮೌಖಿಕ ವರ್ತನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಮನುಷ್ಯನ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ತನಾವಾದದ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಸಾವಿನ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಮೊಳಗಿಸಿತು. ಅಲ್ಲದೆ ಅನಂತರದ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿನ 'ಬೌದ್ಧಿಕ ಕ್ರಾಂತಿ'ಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಇಂದು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಸುಮಾರು ಐವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ಅನಂತರವೂ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಕೇವಲ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನಷ್ಟೇ ಹೊಂದಿರದೆ, ಮನುಷ್ಯನ ಬೌದ್ಧಿಕತೆ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಕುರಿತಾದ ಚಿಂತನಾಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಇರಲೇಬೇಕಾದ ರೂಪುರೇಷೆಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು ಇಂದಿಗೂ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿದೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ ಹಾಗೆ ವರ್ತನಾವಾದವು, 'ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯ(ಗಳ) ಸಮರ್ಪಕ ಕಲಿಕೆಯು ವಯಸ್ಕರು ಬಳಸುವ ಭಾಷೆಯ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅವಲೋಕನದ ಮತ್ತು ಆ ಮೂಲಕ ನೀಡುವ ಪುನರ್ಬಲನದ ಪ್ರಚೋದನೆ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಯಿಂದ ನಿರ್ದೇಶಿತವಾಗಿದೆ' ಎನ್ನುತ್ತದೆ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ತನ್ನ ಈ ಆರಂಭಿಕ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, 'ಮಕ್ಕಳ ಬಹುತೇಕ ಭಾಷಿಕ ಜ್ಞಾನವು ಯಾವುದೇ ಪುನರ್ಬಲನ ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ' ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಮುಂದುವರಿದಂತೆ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ವರ್ತನವಾದಿಗಳ ಹಲವು ಕಟ್ಟುಕತೆಗಳ ಸತ್ಯಾಂಶವೂ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಬಯಲಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಪೋಷಕರು ಮರು-ಅಭ್ಯಾಸದ ಮೂಲಕ ಯಾವುದೇ ರೀತಿಯ ಪುನರ್ಬಲನವನ್ನಾಗಲೀ ಅಥವಾ ವಿಶೇಷ ಗಮನವನ್ನಾಗಲೀ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ; ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲಲ್ಲಿಯೇ ತಿದ್ದುವುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕೂಡ ಸಹಜವಾಗಿ ಪ್ರತಿರೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ವಯಸ್ಕರ ಮಾತುಕತೆಯಲ್ಲಿನ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾರಾದರೂ ಆ ಅನುಕರಣೆಯು ಮಕ್ಕಳು ಬಳಸುವ ಭಾಷಾಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತಹ ಯಾವುದೇ ತಳಹದಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ವರ್ತನಾವಾದದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಅನಂತರ ಕೈಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಭಾಗವಾದ ಈ ಮುಂದಿನ ಎರಡು ಮಾತುಕತೆಯ ತುಣುಕುಗಳು ಈ ಮೇಲಿನ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸುತ್ತವೆ.

ಮಾತುಕತೆ (ಎ)

ವಯಸ್ಕ : ವೇರ್ ಈಸ್ ದಟ್ ಬಿಗ್ ಪೀಸ್ ಆಫ್ ಪೇಪರ್ ಐ ಗೇವ್

ಯು ಯೆಸ್ಟರ್‌ಡೇ? (ನಾನು ನಿನ್ನೆ ನಿನಗೆ ಕೊಟ್ಟಿದ್ದ ಆ ದೊಡ್ಡ ಕಾಗದದ ತುಣುಕು ಎಲ್ಲಿ?)

ಮಗು : ರಿಮೆಂಬರ್? ಐ ರೈಟೆಡ್ ಆನ್ ಇಟ್. (ನೆನಪಿದೆಯಾ? ನಾನು ಅದರ ಮೇಲೆ ಬರೆದೆ.)

ವಯಸ್ಕ : ಓಹ್, ದಟ್ಸ್ ರೈಟ್. ಡೋಂಟ್ ಯು ಹ್ಯಾವ್ ಎನಿ ಪೇಪರ್ ಡೌನ್ ಹಿಯರ್, ಬಡ್ಡೀ? (ಓಹ್, ಹೌದು. ನಿನ್ನ ಬಳಿ ಇಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಕಾಗದ ಇಲ್ಲವೇ, ಮಗು?)

ಮಾತುಕತೆ (ಬಿ)

ಮಗು : ವಾಂಟ್ ಅದರ್ ಒನ್ ಸ್ಪೂನ್, ಡ್ಯಾಡಿ. (ಬೇರೆ ಒಂದು ಚಮಚ ಬೇಕು, ಅಪ್ಪಾ.)

ವಯಸ್ಕ : ಯು ಮೀನ್, ಯು ವಾಂಟ್ ದ ಅದರ್ ಸ್ಪೂನ್ (ಅಂದರೆ, ನಿನಗೆ ಇನ್ನೊಂದು ಚಮಚ ಬೇಕು.)

ಮಗು : ಯಸ್, ಐ ವಾಂಟ್ ಅದರ್ ಒನ್ ಸ್ಪೂನ್, ಪ್ಲೀಸ್ ಡ್ಯಾಡಿ. (ಹೌದು, ನನಗೆ ಬೇರೆ ಒಂದು ಚಮಚ ಬೇಕು, ದಯವಿಟ್ಟು ಅಪ್ಪಾ.)

ವಯಸ್ಕ : ಕ್ಯಾನ್ ಯು ಸೇ 'ದ ಅದರ್ ಸ್ಪೂನ್'? ("ಇನ್ನೊಂದು ಚಮಚ" ಅಂತ ಹೇಳ್ತೀಯಾ ನೀನು?)

ಮಗು : ಅದರ್ ... ಒನ್ ... ಸ್ಪೂನ್ (ಬೇರೆ ... ಒಂದು ... ಚಮಚ)

ವಯಸ್ಕ : ಸೇ "ಅದರ್" ("ಇನ್ನೊಂದು" ಹೇಳು.)

ಮಗು : ಅದರ್. (ಇನ್ನೊಂದು)

ವಯಸ್ಕ : "ಅದರ್ ... ಸ್ಪೂನ್". (ಇನ್ನೊಂದು... ಚಮಚ)

ಮಗು : ಅದರ್ ... ಸ್ಪೂನ್. (ಇನ್ನೊಂದು ಚಮಚ). ನೌ ಗಿವ್ ಮಿ ಅದರ್ ಒನ್ ಸ್ಪೂನ್. (ಈಗ ನನಗೆ ಬೇರೆ ಒಂದು ಚಮಚ ಕೊಡು) (ಪಿಂಕರ್, ೧೯೯೫. ಪು.೨೮೧)

ಮೊದಲ ಮಾತುಕತೆ (ಎ) ಮಗುವಿನ ವ್ಯಾಕರಣ–ರಹಿತ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಕರು ಸಹಜವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದರಿಂದ ಮಗು ಪಡೆಯುವ ಸಹಜ ಪುನರ್ಬಲನವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಸರಳವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಪೋಷಕರು

ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತುಕತೆಯ ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ವಿವರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು ಅವರ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ. ಮಾತುಕತೆ (ಬಿ) ಮಗು ಏನನ್ನಾದರೂ ಅನುಕರಿಸಬೇಕಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದಾದರೂ ಆ ಅನುಕರಣೆಯು ವಯಸ್ಕರು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ನೀಡುವ ಪುನರ್ಬಲನ ಅಭ್ಯಾಸವೆಂದಾಗಲೀ ಅಥವಾ ಆ ರೀತಿಯ ಅನುಕರಣೆಯು ತನ್ನ ಭಾಷಾ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಗೆ ತಳಹದಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದಾಗಲೀ ಮಗು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದನ್ನೇ ವಿಸ್ತರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಮೌಖಿಕ ಸಂವಹನವು ಅನೇಕ ತಪ್ಪು ಆರಂಭ, ಅಂತ್ಯ, ಅರೆಬರೆ ನುಡಿ, ಮುಂತಾದುವುಗಳ ಸಮೂಹವಾಗಿದ್ದು ಅದಕ್ಕೆ ಪುನರಾವರ್ತನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸವು ಬಹುತೇಕ ಅನಗತ್ಯ 'ಗದ್ದಲ'ವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಲಕ್ಷಣ ಹೊಂದಿದ ವಾಸ್ತವವನ್ನು (ಬಿ) ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ. ನ್ಯೂನತೆಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಕಲಿಕಾವಸ್ತುವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಆರಂಭಿಸಿದರೆ ಮಗುವಿನ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ವೇಗ ಅನಿರೀಕ್ಷಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಇನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ, ಸಹಜವಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಐದನೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಸುಮಾರಿಗೆ ತನ್ನ ಪರಿಸರದ ಭಾಷೆಯ ಬಹುತೇಕ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ನಿಯಮಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ. ಆ ವಯೋಮಾನದ ಅನಂತರ ಮಕ್ಕಳು (ವಯಸ್ಕರೂ ಸಹ) ಹೊಸ ಪದಗಳು ಮತ್ತು ಪದಗುಚ್ಛಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳು ಬಹಳ ಕಡಮೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದ ಆರಂಭದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ಸ್ವರೂಪದ ಕಲಿಕೆಯು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಜೀನಿ ಎಂಬ ಮಗುವಿನದು; ಜೀನಿ ತನ್ನ ತಂದೆಯಿಂದಲೇ ದೌರ್ಜನ್ಯಕ್ಕೆ ಒಳಗಾದ ಹದಿಮೂರು ವರ್ಷದ ಮಗು. ಜೀನಿಯನ್ನು ಅವಳ ಒಂದನೇ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಹೊರಮನೆಯ ಕೋಣೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಸರಪಳಿ ಹಾಕಿ ಆಟಿಕೆಯ ಗೂಟವೊಂದಕ್ಕೆ ಕಟ್ಟಿಹಾಕಿ ಬಂಧಿಸಿಡಲಾಗಿತ್ತು. ದಿನಕ್ಕೆರಡು ಬಾರಿ ಆಹಾರವನ್ನು ಒಳಕ್ಕೆ ತಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು ಅವಳು ಯಾರೊಂದಿಗೂ ಮಾತನಾಡುವ ಅವಕಾಶವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಅವಳನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿದ ಅನಂತರ ಜೀನಿಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ವೇಗ ಕಂಡುಬಂತು. ಆದರೆ ಅವಳ ಒಟ್ಟಾರೆ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಬಹಳ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದ್ದು ಸರಾಸರಿ

ಪ್ರಮಾಣದ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ಭಾಷೆಯನ್ನ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವಲ್ಲಿ ಅವಳು ಎಂದೂ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಮಗು ವ್ಯಾಕರಣರಹಿತ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯು ತೀರ ಕಡಮೆ. ಹಾಗಿದ್ದೂ ಮಗುವಿನ ಜ್ಞಾನ 'ವ್ಯಾಕರಣ ರಹಿತತೆ'ಯಿಂದ ಕೂಡಿರುವುದೂ ಸಹ ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಫಲಿತವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲವಾದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಆ ಜ್ಞಾನ ಬಂದುದಾದರೂ ಎಲ್ಲಿಂದ? ಮಗು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡದಿರುವ ತಪ್ಪುಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ ಸಹಜ ಪ್ರಚೋದನೆಯು ಎಷ್ಟು ಮಹತ್ತ್ವಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸರಳ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ವಾಕ್ಯವೊಂದರಲ್ಲಿನ ಪದಗುಚ್ಛ ಕ್ರಮ– ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿನ ಘಟಕಗಳ ಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಕರ್ತೃ–ಕ್ರಿಯೆ–ಕರ್ಮ–ವಸ್ತು–ಸ್ಥಳ. ೧೯೭೦ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ರೋಜರ್ ಬ್ರೌನ್ ಗಮನಿಸಿರುವಂತೆ ೨ರಿಂದ ೨.೬ ವರ್ಷದೊಳಗಿನ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳ ಆರಂಭಿಕ ಮಾತುಕತೆಗಳು ಬಹುತೇಕ ಈ ಮೂಲಭೂತ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಈ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಮಾತುಕತೆ ನಡುವಿನ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅರೆಬರೆ ವಾಕ್ಯಗಳ ಬಳಕೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಮಾತನಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಭಾಷಾ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ್ದರೆ ಮತ್ತಷ್ಟು ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿದವು ಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯೆಂದರೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಬಾರಿ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಕರ್ತೃವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ ಸೂಚಿತಗೊಂಡು ಅರ್ಥವಾಗು ವಂತಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅದನ್ನು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಬಳಸುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಳಗಿನ ವಾಕ್ಯ ಊ)ದಲ್ಲಿ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಹಾಕಬೇಕಾದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಹೆಸರಿಸದಿದ್ದರೂ ಕೈಯಿಂದ ಅದನ್ನು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿ ತೋರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಇದೊಂದು ರೂಢಿಗತ ವ್ಯಾಕರಣಬದ್ಧ ಲೋಪ ಅಥವಾ ಬಿಡುವಿಕೆ. ಇದೇ ರೀತಿ ಕೆಳಗಿನ ಎಲ್ಲ ವಾಕ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಸರ್ಗಗಳ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವಿಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಯ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಉಪಸರ್ಗಗಳು ಸ್ಥಾನ ಸಂಬಂಧ ಸೂಚಕ ಘಟಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಬಿಟ್ಟುಹೋಗುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು.

ಸಿ)	ಕರ್ತೃ	ಕ್ರಿಯೆ	ಕರ್ಮ	ವಸ್ತು	ಸ್ಥಾನ
	ಮದರ್	ಗೇವ್	ಜಾನ್	ಲಂಚ್	ಇನ್ ದ ಕಿಚನ್.
ಅ	ಮಮ್ಮಿ	ಫಿಕ್ಸ್.			
ಆ	ಮಮ್ಮಿ			ಪಂಪ್‌ಕಿನ್	
ಇ	ಬೇಬಿ				ಟೇಬಲ್.
ಈ		ಗಿವ್	ಡಾಗೀ.		
ಉ		ಪುಟ್		ಲೈಟ್	
ಊ		ಪುಟ್			ಫ್ಲೋರ್.
ಋ	ಐ	ರೈಡ್	–	ಹಾರ್ಸೀ.	
ಎ	ಟ್ರ್ಯಾಕ್ಟರ್	ಗೋ	–	–	ಫ್ಲೋರ್.
ಏ	–	ಗಿವ್	ಡಾಗೀ	ಪೇಪರ್.	
ಐ	–	ಪುಟ್	–	ಟ್ರಕ್	ವಿಂಡೋ.
ಒ	ಆಡಮ್	ಪುಟ್	–	ಇಟ್	ಬಾಕ್ಸ್.

ಗಮನಿಸಿ: *ಮೂಲ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ವಾಕ್ಯ ಸಂರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಮುಂದಿನ ವಿವರಣೆಯು ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಭಾರತೀಯ ಭಾಷೆಗಳ ವಾಕ್ಯಾಂಶಗಳ ಕ್ರಮವು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮೂಲವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. – ಅನುವಾದಕರು.

ಈ ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶವೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಮಾತನಾಡುವ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ, ಮೇಲಿನ ಉದಾಹರಣೆಗಳ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ವಯಸ್ಕರ ಹೇಳಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆಯೇ ಕರ್ತೃ, ಕ್ರಿಯೆ, ಕರ್ಮ, ವಸ್ತು, ಸ್ಥಾನ – ಎಂಬ ಅನುಕ್ರಮವನ್ನು ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಅನುಸರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ಅವರಿಗೆ ವಾಕ್ಯಸ್ವರೂಪದ ಅರಿವಿರುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲವಾದಲ್ಲಿ 'ಮಮ್ಮಿ ಫಿಕ್ಸ್‌ಡ್ ಇಟ್' ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲು 'ಮಮ್ಮಿ ಫಿಕ್ಸ್' ಜೊತೆಗೆ 'ಫಿಕ್ಸ್ ಮಮ್ಮಿ' ಎಂದು ಬಳಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯೂ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೆ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಅದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಈ ಬಗೆಯ ವಾಕ್ಯದ ಚೌಕಟ್ಟು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದೇ ಇರುವಲ್ಲಿಯೂ, ಮಕ್ಕಳು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಊ'ನಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ, ಕಟ್ಟಡದ ನೆಲಕ್ಕೆ ಗಾರೆ ಹಾಕುವ ಒಂದು ಘಟನೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನೆಲವನ್ನು ವಸ್ತುವಿನ ಧಾತುವಾಗಿ ಪರಿಭಾವಿಸಿದಾಗ್ಯೂ ಸಹಾ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂದರ್ಭದ ವಾಸ್ತವ ಬೇರೆಯೇ ಆಗಿದೆ- (ಊ)ನಲ್ಲಿ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೋ ವಸ್ತುವನ್ನು ಇಟ್ಟುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೇಳುವಾಗ ಅಲ್ಲಿ ನೆಲ ಸ್ಥಾನ ಸೂಚಕ ಪದವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಾಗಿದೆ.

ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಗಮನಿಸಿರುವ ವಾಕ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿ ಬಳಸುವಾಗ ಸಹಜವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದಂತೆ ತಪ್ಪು ಬಳಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಪಿಂಕರ್ ಅವರು (೧೯೯೪) ಹೇಳುವಂತೆ ಬ್ರಿಟಿಷ್/ಅಮೆರಿಕನ್ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಮಕ್ಕಳು ತಾವು ಗಮನಿಸಿದ ವಾಕ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿ ಬಳಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಅವರು (ಈ) ವಾಕ್ಯ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಬಳಸುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಕರಣರಹಿತವಾದ (ಉ ii) ಅನ್ನು ಬಳಸಿಬಿಡಬಹುದೆಂದು ನಾವು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮಾತನಾಡುವ ಬ್ರಿಟಿಷ್/ಅಮೆರಿಕನ್ ಮಕ್ಕಳು ಈ ರೀತಿಯ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಎಂದೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ.

(ಡಿ) (i) *ಇರ್ವ್ ಡ್ರೋವ್ ದ ಕಾರ್ ಇನ್‌ಟು ದ ಗ್ಯಾರೇಜ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಗ್ಯಾರೇಜ್ ಒಳಕ್ಕೆ ಚಲಾಯಿಸಿದ.)

(ii) *ಇರ್ವ್ ಡ್ರೋವ್ ದ ಕಾರ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಚಲಾಯಿಸಿದ.)

(ಈ) (i) *ಇರ್ವ್ ಪುಟ್ ದ ಕಾರ್ ಇನ್‌ಟು ದ ಗ್ಯಾರೇಜ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಗ್ಯಾರೇಜ್‌ನೊಳಕ್ಕೆ ಇಟ್ಟನು.)

(ii) *ಇರ್ವ್ ಪುಟ್ ದ ಕಾರ್.* (ಇರ್ವ್ ಕಾರನ್ನು ಇಟ್ಟನು.)

೧೯೭೦ರ ದಶಕದ ಅನಂತರ, ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವ ಕ್ರಮವನ್ನು 'ಪ್ರಚೋದನೆಯ ಬರ' (ಪಾವರ್ಟಿ ಆಫ್ ಸ್ಟಿಮ್ಯುಲಸ್)ದ ವಾದವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ: ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒದಗಿಸಲಾದ ಪೂರಕ ದತ್ತಾಂಶವು ಅವರ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯ ತಳಹದಿಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದೇ ಇರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಅವರು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ವ್ಯಾಕರಣವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಶಕ್ತರಾಗಿ ಸಮರ್ಪಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಅವರಲ್ಲಿನ ಸಹಜ ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ (ಇನ್ನೇಟ್ ಲಿಂಗ್ವಿಸ್ಟಿಕ್ ಕೆಪಾಸಿಟಿ)ವು ನಿರ್ದೇಶಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಭಾಷಾ ಗಳಿಕೆಗೆ ಒಂದು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅವಧಿಯು ಇರುವುದು, ಈ ಅಂತಸ್ಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅನುವಂಶೀಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು "ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪುಟಿದೇಳುವ ಆನುವಂಶಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ" (ಪಿಂಕರ್, ೧೯೯೫). ಇದು ಮಗು ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರೇರಣೆಗೊಳ್ಳುವ ಸಹಜ ಅಂತಸ್ಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ವ್ಯಾಕರಣವೆನ್ನುವುದು ಈ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೇ ಆಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಮನುಷ್ಯನ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅವನ ಸಾಮಾನ್ಯ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೌದ್ಧಿಕ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರದ 'ವಲಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆ' (ಡೊಮೈನ್ ಸ್ಪೆಸಿಫಿಕ್ ಬೌದ್ಧಿಕತೆ)ಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ (೧೯೫೯)ಯ ಹಿಂದಿನ ಮತ್ತು ಅನಂತರದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಇದನ್ನು ಹಲವು ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ದೃಢಪಡಿಸಿವೆ. ಮನುಷ್ಯನ ಮಿದುಳಿನ ಎಡಪಾರ್ಶ್ವ ವಲಯದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಗಾಗಿಯೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ವಿಶೇಷ ನರಕೋಶವಿದ್ದು, ಅದು ಭಾಷಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಂಡಿದೆ. ಅಂತಹ ಒಂದು ಲಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಷಾ ವಿಕಲತೆ (*ಸ್ಪೆಸಿಫಿಕ್ ಲಾಂಗ್ವೆಜ್ ಇಂಪೇರ್‌ಮೆಂಟ್ – ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಐ*) ಆಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಆನುವಂಶಿಕವೆಂದು ಜಾಹೀರುಪಡಿಸಿವೆ.

ಎಸ್‌ಎಲ್‌ಐ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಒಂದು ಆನುವಂಶಿಕವಾಗಿ ಬಂದ ಭಾಷಿಕ ವಿಕಲತೆಯಾಗಿದ್ದು ಇದು ಎಫ್‌ಓಎಕ್ಸ್‌ಪಿ೨ ಅನುವಂಶೀಯ ಧಾತುವಿನ ವಿಕಲತೆಯಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ನ್ಯೂನತೆಯಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಗಂಭೀರ ವಿಕಲತೆಯ ನಡುವೆಯೂ ಪರಿಪೂರ್ಣ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುವುದು ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವುದು ಕ್ರಿಸ್ಟೋಫರ್‌ನ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ. ಕ್ರಿಸ್ಟೋಫರ್ ಹುಟ್ಟುವಾಗಲೇ ಜಲಮಸ್ತಿಷ್ಕ ರೋಗ (ಹೈಡ್ರೋಸಿಫಾಲಸ್)ದಿಂದ ಮಿದುಳು ಹಾನಿಗೊಂಡು ಗಂಭೀರ ವಿಕಲತೆಗೆ ಒಳಗಾಗಿದ್ದನು. ಆದರೂ ಅವನಲ್ಲಿ ವಿಶಿಷ್ಟ ಮತ್ತು ಅಸಾಧಾರಣ ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿತ್ತು. ಅವನು ಓದುತ್ತಿದ್ದ, ಬರೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಮತ್ತು ತಾನು ಕಲಿತಿದ್ದ ಹದಿನೈದರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದರಲ್ಲಿ ಬೇಕಾದರೂ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಸಂವಹಿಸಬಲ್ಲವನಾಗಿದ್ದನು (ಸ್ಮಿತ್ ಅಂಡ್ ಸಿಂಪ್ಲಿ, ೧೯೯೫).

ಇಂದು ಪುಟ್ಟ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೋಧಿಸುವ ಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಸಹಜ ಜ್ಞಾನ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯತ್ತ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯು ೧೯೯೨ರಲ್ಲಿ ಬಾರ್ಸಿಲೋನಾದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಕ್ರಿಯೇಶನ್ ಅಂಡ್ ಕಲ್ಚರ್ ಕಾನ್ಫರೆನ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ ಮಂಡಿಸಿದ ವಿಚಾರಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಅಡಕವಾಗಿದೆ.

ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಅವಲೋಕಿಸಿದಂತೆ ಬೋಧಿಸುವಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ರೂಢಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸವಾಲುಗಳು... ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಅವರು (ಮಕ್ಕಳು) ಶಾಲೆಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದ ಬರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಅವರಲ್ಲಿನ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ಅವರ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ

ತೊಡೆದು ಹಾಕುವ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಕಾಪಾಡುವುದರಿಂದ ಅಥವಾ ಉದ್ದೀಪಿಸುವುದರಿಂದ ಅವರು ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ನಮಗೇ ಅರ್ಥವಾಗದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಬಲ್ಲರು.

ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಬಳಸುವ ವಿಧಾನವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಥಮ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲ ರೇಖನ (*ಗ್ರಾಫಿಕ್*)ವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದೆಯೇ ಎಂದು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ನಿಗಮನ ತತ್ತ್ವಾಧಾರಿತವೇ ಇಲ್ಲವೇ ಬಾಯಿಪಾಠ ಮಾಡುವುದು, ಪಾತ್ರಾಭಿನಯ, ವಾಕ್ಯಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಪುನರುಚ್ಚರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಯಾಂತ್ರಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ರೂಢಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಿದೆಯೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವುದು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ವರ್ತನಾವಾದದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು. ವ್ಯಾಕರಣದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಥಮ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯೇ ಅಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಅಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವುದು (ಭಾಷಾತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಕರಣ ಪಂಡಿತರು ಭಾಷೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿದ) ನಿಯಮಗಳ ಗಂಟು ಮಾತ್ರವಾಗಿದೆ.

ಕ್ರಿಯಾವಿಶೇಷಣದಿಂದ ಕರ್ತೃವನ್ನು ಬೇರ್ಪಡಿಸಬಾರದೆಂದು ಹೇಳುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾಷಾ ಸೌಂದರ್ಯದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದೆಂದು ಬೋಧಿಸುವ ರೀತಿ. ಅಂದರೆ '*ಐ ವಾಂಟ್ ಟು ಟೆಲ್ ಯು ಕ್ವಿಕ್ಲೀ*' ಎನ್ನುವುದು ಸಮರ್ಪಕ ರೂಪವೇ ಹೊರತು '*ಐ ವಾಂಟ್ ಟು ಕ್ವಿಕ್ಲೀ ಟೆಲ್ ಯು*' ಅಲ್ಲ. ಆದರೂ ಎಲ್ಲ ಮೂಲ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷಿಕರು ಒಪ್ಪುವಂತೆ ಈ ಎರಡೂ ಬಳಕೆಗಳು ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕವೇ ಆಗಿವೆ. ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ "*ಐ ಯಾಮ್ ರೀಡಿಂಗ್*" (ನಾನು ಓದುತ್ತಿದ್ದೇನೆ) ಎನ್ನುವುದು ನಿರಂತರ ವರ್ತಮಾನ ಕಾಲ ಎಂದು ವ್ಯಾಕರಣ ನಿಯಮವನ್ನು ಹೇಳಿ ಕೊಡುವುದು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಿದಂತೆ ಅಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ ವ್ಯಾಕರಣ ಬೋಧಿಸಿದಂತೆ. ಭಾಷೆಯ ವ್ಯಾಕರಣಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸುಧಾರಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದರೂ ಅದನ್ನು ಚಿಕ್ಕ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ಹೇರುವುದು ಸೂಕ್ತವಲ್ಲವೇ ಅಲ್ಲ. ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಗೊತ್ತಿರಬೇಕಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಈಗಾಗಲೇ ತಮ್ಮ ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಅದೇ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಮಗುವಿನ ಇತರೆ ಭಾಷೆಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ,

ಬರವಣಿಗೆ ಮೇಲಿನ ಗಮನ ಮುಖ್ಯವಾದರೂ ಸಂಬಂಧಿತ ಮತ್ತು ಅಗತ್ಯವಾದ ಹೊಸ ಶಬ್ದಭಂಡಾರವನ್ನು ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ 'ಸಕ್ರಿಯ'ಗೊಳಿಸುವುದು, (ಶಬ್ದಭಂಡಾರದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಜೀವಮಾನಪರ್ಯಂತ ನಡೆಯುವ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗವಾಗಿದ್ದು) ಭಾಷೆಯ ವಾಕ್ಯಸ್ವರೂಪ, ಸಂರಚನೆಗಳನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಹೊಂದುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಅದಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ.

ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಾದದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯು ನಾವು ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಸಾಧನಗಳನ್ನು (ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ಕತೆ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಓದಿನ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಇತ್ಯಾದಿ.) ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವಲ್ಲಿ ನಮ್ಮನ್ನು ಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಬೇಕಿದೆ. ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಾಠವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಸುಪ್ತವಾಗಿರುವ ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿಯ ಹೊರೆಯನ್ನು ಹೇರುತ್ತದೆಯಷ್ಟೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸದೆ ಆ ಪಾಠವು ಭಾಷೆಯ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳನ್ನು 'ಬೋಧಿಸಬಲ್ಲದು' ಎಂದು ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ನಮ್ಮನ್ನು ದಾರಿ ತಪ್ಪಿಸಿಬಿಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿನ 'ಅಪ್ನೆ–ಆಪ್', ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ 'ದೆಮ್‌ಸೆಲ್ವ್ಸ್' ಬಳಕೆಯ ಭಾಷಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಮಾಡುವುದೇ ಇಲ್ಲ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆಯ ಬಹುತೇಕ ಮಹತ್ತ್ವದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಪಾಠಗಳ ಭಾಗವಾಗುವಂತಹ ವಿಷಯವಸ್ತುವೇ ಅಲ್ಲ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು (೧೯೮೬) ಹೇಳಿದಂತೆ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾದ ಅತ್ಯಾಧುನಿಕ ಭಾಷಾಜ್ಞಾನವೆಂದರೆ ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರು ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಸಂಸ್ಕರಿಸುವ / ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು. (ಪೋಷಕರ ಆ ರೀತಿಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ತಾನೇ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಪಡೆಯುವ ಮುನ್ನವೇ.)

'*ಜಾನ್ ಬಿಲೀವ್ಸ್ ಹಿ ಈಸ್ ಇಂಟೆಲಿಜೆಂಟ್*' (ಅವನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದು ಜಾನ್ ನಂಬುತ್ತಾನೆ') ಎಂಬ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ನೋಡಿ. ನಮಗೆಲ್ಲ ಗೊತ್ತಿರುವಂತೆ ಇಲ್ಲಿ '*ಹಿ*' (ಅವನು) ಜಾನ್‌ಗೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು, ಹಾಗೆಯೇ ಬೇರೆ ಯಾರಿಗಾದರೂ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದು. ಹಾಗಾಗಿ ಈ ವಾಕ್ಯವು ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದೆ. ಅದು ಜಾನ್ ತನ್ನನ್ನು ತಾನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದುಕೊಂಡಿರುವನೆಂದೂ ಆಗಬಹುದು ಅಥವಾ ಜಾನ್ ಮತ್ತೊಬ್ಬನನ್ನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದು ಅಂದುಕೊಂಡಿರಬಹುದು

ಎಂಬ ಎರಡೂ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ "ಜಾನ್ ಬಿಲೀವ್ಸ್ ಹಿಮ್ ಟು ಬಿ ಇಂಟೆಲಿಜೆಂಟ್' (ಜಾನ್ ಅವನನ್ನು ಬುದ್ಧಿವಂತನೆಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದಾನೆ) ಎನ್ನುವ ವಾಕ್ಯವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಇಲ್ಲಿನ 'ಹಿಮ್' ಎಂಬ ಸರ್ವನಾಮವು ಜಾನ್‌ಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಬೇರೊಬ್ಬನಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ.

ನಾವು ಮಕ್ಕಳಾಗಿದ್ದಾಗ ಯಾರಾದರೂ ನಮಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ಸರ್ವನಾಮಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಿದ್ದರೇ? ಅಂತಹ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಯಾರಿಗಾದರೂ ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವ ತರಬೇತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಊಹಿಸುವುದೂ ಕಷ್ಟ ಆದಾಗ್ಯೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅದು ಗೊತ್ತಿದೆ; ಅದೂ ಅನುಭವವಿಲ್ಲದೆ, ತರಬೇತಿಯಿಲ್ಲದೆ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಂತ ಆರಂಭಿಕ ವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ.

'ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯ ಕ್ರಾಂತಿ'ಯು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಸಂವಹನ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು (ಕಂಟೆಂಟ್ ಬೇಸ್ಡ್ ಕಮ್ಯುನಿಕೇಟಿವ್ ಅಪ್ರೋಚಸ್) ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನಗಳು ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ಸೂಕ್ತವಾದ ಭಾಷಾ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂವಹನಾ ಕೌಶಲವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಿವೆ. ಹಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ ಈ 'ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿ ಕ್ರಾಂತಿ'ಯ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯಿಂದ ನಾವು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಪ್ರತಿಫಲಗಳು ಇನ್ನೂ ಬಹಳಷ್ಟಿವೆ. ಮಾತೃಭಾಷಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಬಹುಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಬೀರಬಹುದಾದ ಪ್ರಭಾವ ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ಮಹತ್ತ್ವಪೂರ್ಣ ಅಂಶಗಳಲ್ಲೊಂದು.

ನಾವು ಈವರೆಗೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸೂಕ್ತ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸಿದರೆ ಹಲವು ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಜೊತೆಜೊತೆಯಲ್ಲಿಯೇ ಕಲಿಯುವ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಾಗಾಗಿ, (ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮಲಯಾಳಂ ಮತ್ತು ಬಂಗಾಲಿ) ಎರಡು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ಪೋಷಕರನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಗು ಇದ್ದರೆ, ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಆಟವಾಡಲು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆ ಮಾತನಾಡುವ ಸ್ನೇಹಿತರಿದ್ದು, ಮಗುವನ್ನು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವವರು ಹಿಂದಿಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದರೆ, ಆ ಮಗು ತನ್ನ ಬಾಲ್ಯದಲ್ಲೇ ಕನಿಷ್ಠ ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸಹಜವಾಗಿ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಐದು ವರ್ಷ

ತುಂಬುವಷ್ಟರಲ್ಲಿ ಆ ಮಗು ಬಹುತೇಕ ಮೂರು ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಮಾನವಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು (ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕ ವಾತಾವರಣ ನಿರಂತರವಾಗಿದ್ದು ಮಗು ಯಾವುದೇ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವುದನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸದಿದ್ದರೆ) ಸಹಜವಾಗಿ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಲು ಆರಂಭಿಸಿದ ಅನಂತರ ಆ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿನ ಬಹುಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಕುಂಠಿತಗೊಂಡು ಕೆಲವು ಭಾಷೆಗಳು ಮನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂವಹನಕ್ಕಷ್ಟೇ ಸೀಮಿತಗೊಂಡು ಬಿಡುತ್ತವೆ ಅಥವಾ ಕಳೆದೇಹೋಗುತ್ತವೆ.

ಎಲ್ಲ ಭಾಷಾ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವಂತಹ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ; ಗೃಹಪಾಠದ ಭಾಗವಾಗಿ ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಪದ್ಯವನ್ನು ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ, ಹಾಗೂ ಆ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯ ಒಳಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ವಾತಾವರಣವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹೇಗಿರಬಹುದು? ಅಂತಹ ಕಲಿಕಾ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಸೃಜನಾತ್ಮಕತೆಗಳು ತ್ವರಿತವೇಗದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತವೆ, ಅಲ್ಲದೆ ತಮ್ಮ ನಡುವಿನ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಇತರ ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಹಕ್ಕುಗಳನ್ನೂ ಗೌರವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮುಂದಿನ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವು ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯಬೇಕಾದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿನ ಸಮೃದ್ಧ ಬಹುಭಾಷಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಭಾಷಾ–ಸ್ಥಿತ್ಯಂತರವನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸಬಲ್ಲದು.

ಇಂದು ನಾವು ಬದುಕುತ್ತಿರುವ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಸಹಜ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾದ ಭಾಷಾ ವಾತಾವರಣ ಇಲ್ಲದೇ ಇರುವ, ತಾವು ಎಂದೂ ಕೇಳದೇ ಇರುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವುದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಅದು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಮಗು ತನ್ನ ಮನೆಯ ಸಹಜ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಬಳಸದೇ ಇರುವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಮುಖವಾದ ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಭಾಷೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ತಾನು ಸಹಜವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದ ಭಾಷಾ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ 'ಜ್ಞಾನ'ವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದು ಮಗುವಿನ ಮೇಲೆ ಅಸಾಧಾರಣ ಬೌದ್ಧಿಕ ಒತ್ತಡವನ್ನು ಹೇರುತ್ತದೆ. ಇದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಭಾಷೆಯ ಸಹಜ ಅನುಭವ ಹೊಂದಿದ ಮಗು ಮತ್ತು ಹೊಂದಿರದ ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಮೂಲಭೂತ ಅಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ನಿಜವಾದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು

ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಉಂಟುಮಾಡಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸದಂತಹ ಅಪಾಯಕಾರಿ ಅಸಮತೆಯೇ ಸರಿ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Chomsky, N (1959). A review of B F Skinner's Verbal Behavior. Language, 35, 26-58.
2. Chomsky, N (November 1983). Things no amount of learning can teach, Noam Chomsky interviewed by John Gliedman, Omni, 6, 11. Retrieved from http://www.chomsky.info/interviews/ 198311-.htm on 14 December 2012.
3. Pinker, S (1994). The language instinct. New York: Morrow.
4. Pinker, S (1995). Language acquisition. Why the child holded the baby rabbits: A case study in language acquisition.
5. In L R Gleitman, M Liberman, and D N Osherson (eds.), An invitation to cognitive science. Volume 1: Language. pp. 107-133 Cambridge, MA: MIT Press.
6. Smith, N & Tsimpli, I M (1995). The mind of a Savant: Language learning and modularity. Oxford: Blackwell.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. 'ಚೋಮ್‌ಸ್ಕಿಯವರು ಮಾಡಿದ ಬಿ.ಎಫ್. ಸ್ಕಿನ್ನರ್‌ನ ಮೌಖಿಕ ವರ್ತನೆಯ (ವರ್ಬಲ್ ಬಿಹೇವಿಯರ್) ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಮನುಷ್ಯನ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವರ್ತನಾವಾದದ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಸಾವಿನ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಬಾರಿಸಿತು' ಎನ್ನಲು ಕಾರಣವೇನು?

೨. 'ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲಲ್ಲಿಯೇ ತಿದ್ದುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಅನುಕರಣೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವುದರಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಅಷ್ಟೇನೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲಾರರು' – ಈ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ವಿವರಿಸಿ.

೩. "ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಹದಿಹರೆಯದ ಆರಂಭದ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆಯ ಕಲಿಕೆಯು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ" ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ಹಾಗಾದರೆ ಮಕ್ಕಳು

ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಾಕ್ಯ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಅಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ?

೪. "ವ್ಯಾಕರಣದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಥಮ ಅಥವಾ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯೇ ಅಲ್ಲ." – ಈ ಹೇಳಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು? ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ವಿವರಿಸಿ.

* * *

ಆಯೆಶಾ ಕಿದ್ವಾಯಿ: (ಪಿಎಚ್.ಡಿ., ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರ, ಜೆ.ಎನ್.ಯು.) ದೆಹಲಿಯ ಜೆ.ಎನ್.ಯು.ನಲ್ಲಿ ಭಾಷಾಶಾಸ್ತ್ರದ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು. ಅವರ ವಿಶೇಷ ಆಸಕ್ತಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳೆಂದರೆ ಭಾಷಾ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರೂಪಣಾತ್ಮಕ ವಾಕ್ಯರಚನೆ ಮತ್ತು ರೂಪವಿಜ್ಞಾನ, ಭಾಷಾ ತತ್ತ್ವಶಾಸ್ತ್ರ, ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ರಾಜಕಾರಣ ಮತ್ತು ಭಾಷಾವಿಕಾಸ. ಇ–ಮೇಲ್: ayesha.kidwai@gmail.com

ಅನುವಾದ: ಗುರುರಾಜ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಜಗೋಪಾಲ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 2 Number 1 January 2013.

❑